

АТТЕСТАЦИЯ И ПОДГОТОВКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ

УДК 378.245
ББК Ч30е

ДИССЕРТАЦИОННЫЙ СОВЕТ ПО ПЕДАГОГИКЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

**А. С. Белкин,
Е. В. Ткаченко**

Разговор на эту тему назрел давно. Казалось бы, существуют известные положения ВАК РФ, определены новые направления в его деятельности в сторону повышения требований к качеству защищаемых кандидатских и особенно докторских диссертаций, ужесточены условия их представления и оформления, что само по себе можно только приветствовать, но жизнь, практика гораздо шире и глубже любых инструкций.

Многое приходится заново осмысливать с позиций социальных реалий, не только достижений, но и ошибок, промахов, пытаться разобраться в вопросах, которые не предполагают однозначного ответа. Это и побудило нас, руководителей докторских советов, взяться за перо.

Начнем разговор с вопроса: «Что есть диссертационный совет вообще и по педагогике в частности?». Практически во всех нормативных документах подчеркивается, что он является основным звеном системы аттестации научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации.

Так было, так есть, но так ли должно быть, если рассматривать его роль с позиций развития педагогической науки и, что особенно важно, с позиций педагогической практики.

В последнее время много разговоров идет о том, что по педагогическим наукам защищается слишком много диссертаций. С этим трудно согласиться.

Много плохих диссертаций – да (и об этом ниже). Но хороших-то диссертаций не только мало, а крайне мало. Ибо на протяжении последнего десятилетия реформе Российского образования, а сейчас и его модернизации, не хватало именно научного обеспечения, практико-ориентированных диссертационных исследований высокого качества. И тому много примеров. Скажем, 12-летняя школа. Еще в январе 2000 г. на съезде (!) работников образования России в Кремле были приняты решения о переходе к 12-летнему обучению с сентября 2001 г. 18 регионов России выразили свою готовность к этому переходу, но проходит два года и в начале 2002 г. правительство принимает решение о постепенном, в порядке эксперимента, переходе к 12-летнему обучению в течении шести (!) лет. А в июне 2002 г. Государственная Дума утверждает общеобразовательный стандарт, как и раньше, 11-летней школы.

Примерно то же можно сказать об истории с общеобразовательными стандартами. Сейчас, на очереди, единый госэкзамен (ЕГЭ) и ГИФО (гос. индивидуальные финансовые обязательства).

Не стоит даже спорить о стратегической целесообразности таких мер. Но только стратегической. Ибо они вряд ли могут успешно состояться за короткое время в столь большом образовательном пространстве, как Российское. И, прежде всего, потому что все они не имеют должной проработки и научного обеспечения. Именно по этой причине у нас нет ни ожидаемых итогов ни конкретных результатов.

Остановимся подробнее на организации научного обеспечения стратегии и тактики развития Российского образования в виде диссертационных исследований. Ибо в этом виде работ наиболее эффективные перспективы, за счет почти идеального сочетания интересов: научных интересов диссертанта, кафедры, вуза, которые он представляет, и общества, государства в целом.

В связи с этим мы полагаем, что функции диссертационных советов могут и должны быть значительно расширены. Очень условно их можно обозначить следующим образом: опережающе-развивающая, коррекционно-воспитательная, диагностико-прогностическая. Рассмотрим каждую из перечисленных функций в отдельности.

Когда на защиту выдвигаются кандидатские, а тем более докторские диссертации, можно априори утверждать, что первые должны будут давать значи-

тельное приращение педагогического Знания, а вторые – ориентированы на новое научное направление, либо на крупный вклад в педагогическую теорию, и практику. Это общеизвестное положение ВАК и традиционная формула оценки качества защищаемой диссертации. Естественно, речь идет о дальнейшем развитии педагогической науки, отражающей потребности общества, государства и педагогической практики. В этом и заключена развивающая функция диссертационного совета помимо аттестационной. Она настолько очевидна, что специально выделять ее в нормативных документах не имело смысла.

Мы же подчеркиваем, что речь идет не о естественно-имплицитной, а именно об опережающе-развивающей функции. Диссертационный совет, обычно, принимает к защите то, что ему *предлагают*. Главная забота, и прежде всего, председателя, состоит в том, чтобы определить соответствие диссертации профилю совета, номеру специальности, а уж затем идет процесс ее предварительной и заключительной экспертизы. Так было, так есть, так определено новыми инструкциями на будущее. Однако, не пора ли кое-какие стереотипные, традиционные представления на этот счет изменить?

В составе наших двух диссертационных советов 39 докторов, профессоров в основном педагогических, но и психологических, философских, медицинских, социологических наук. Большинство из них маститые руководители научных школ, направлений, большого числа аспирантов и соискателей. Например, в докторском совете УрГПУ на 21 члена совета приходится более 50 аспирантов, 100 соискателей; в диссертационном совете РГППУ на 18 членов приходится 60 аспирантов, более 50 соискателей.

Нетрудно представить научно-исследовательский потенциал только наших двух советов. В свою очередь, это означает наличие огромного массива исследований, среди которых, несомненно, есть новаторские, инновационные, с использованием нетрадиционной терминологии, новой трактовки устоявшихся понятий. Справедливости ради, все же отметим, что большинство «новаторов» стремится не выходить за рамки общепризнанного, а уж тем более не делать совершенно бесполезных попыток «революционизировать» педагогическую науку, открывать что-то «впервые».

Проводимый нами ежегодный анализ тематики защищенных диссертаций (25–30 защит) свидетельствует о том, что отдельные направления исследований имеют приоритетный характер; хотя «есть направления, которые явно нуждаются в серьезной поддержке и актуализации. Например, остро ощущается дефицит исследований историко-педагогического характера, проблем духовно-нравственного, патриотического воспитания и т. п.

Длительное время остается невостребованным огромный научный потенциал выдающихся деятелей общего и профессионального образования, генезиса становления системы профессионального и общего образования в России и т. п.

Перечень актуальных для педагогической науки проблем можно продолжать. Важно другое. Надо ли ждать диссертационным советам пока найдутся заинтересованные ими исследователи или стимулировать их поиск эксклюзивными *заказами* необходимых тем через членов диссертационного совета?

Наш опыт подсказывает, что такая система *заказов* вполне реальна и дает впечатляющие результаты. Докторская диссертация Т. Ф. Лошаковой, директора гимназии № 4 Сургута «Педагогическое управление созданием комфортной среды в образовательном учреждении»; кандидатские диссертации А. И. Куприной «Управленческий мониторинг воспитательного процесса системы образовательных учреждений», С. А. Фоменко «Структура и содержание мониторинга профессионального становления коллектива» и Е. Н. Темниковой «Витагенный опыт как средство активизации познавательной деятельности учащихся» и др. успешно защищенные в УГПУ в конце XX в. относятся к их числу. В настоящее время работают над «заказными» докторскими и кандидатскими диссертациями по темам: «Учебная книга по педагогике в истории отечественного образования», «Педагогическая антропология П. Г. Редкина», «Педагогическое наследие Н. В. Шелгунова», «Педагогическая антропология В. А. Сухомлинского» и др.

Уральский, ныне Российский государственный профессионально-педагогический университет (РГППУ) является головным вузом Российской Федерации в выполнении координационного плана научно-исследовательских работ в области инженерно-педагогического и профессионально-педагогического образования, в котором определены такие приоритетные направления, как теоретико-методологические и социально-экономические проблемы професси-

онально-педагогического образования, совершенствование его содержания и структуры в современных условиях подготовки инженера-педагога и педагога профессионального обучения, исследование проблем профессионального становления личности педагога и разработка проблем высшего рабочего образования.

На базе профессионально-педагогического университета – головного вуза России в данной отрасли – с 1987 по 1997 г. функционировало Учебно-методическое объединение по инженерно-педагогическим специальностям, а с 1997 г. – УМО высших и средних профессиональных учебных заведений России по профессионально-педагогическому образованию. Уже к началу 90-х гг. это объединение осуществляло координацию учебной, методической и научно-исследовательской деятельности почти 100 учебных и научных центров России в 15 научно-методических советах. С 2002 г. эта работа ведется уже со 170 учреждениями (88 высших учебных заведений и научно-исследовательских центров, 82 техникума и колледжа), в его составе работает уже 21 научно-методический совет по направлениям деятельности и специальностям. Ежегодно проходят пленумы Учебно-методического объединения (с 1987 г. – 24 пленума), издается «Вестник УМО по ППО» (вышло 30 выпусков).

Материалы и планы диссертационных исследований обсуждаются на ежегодных координационных совещаниях НИР в области профессионально-педагогического образования России и на заседаниях региональных научно-образовательных центров Уральского отделения РАО.

Одним из основных итогов работы УМО и диссертационного совета является то, что важнейшие направления развития профессионально-педагогического образования, важнейшие разработки для инженерно-педагогического образования и профессионально-технического образования через координационные планы НИР и пленумы УМО заказывались и выполнялись в качестве диссертационных исследований. В результате работа диссертационных советов Д 064.38.01 и Д 212.284.01, принимавших к защите кандидатские и докторские диссертации по специальностям 13.00.01 – «Общая педагогика», 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания по общетехническим дисциплинам», 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» имеет ярко выраженный практико-ориентированный характер.

С момента начала работы совета (1991 г.) защищено 170 диссертаций. Из них основная часть – по проблемам инженерно-педагогического и профессионально-технического образования, в том числе такие докторские диссертации, как «Теоретические основы педагогической диагностики» (Е. А. Михайлычев, 1992 г.), «Теоретические основы профессиональной подготовки инженера-педагога в сельхозвузе» (Б. К. Моминбаев, 1992 г.), «Научно-исследовательские основы формирования государственного стандарта профессионального образования» (А. Н. Лейбович, 1995 г.), «Теоретические основы опережающего профессионального образования» (П. Н. Новиков, 1997 г.), «Педагогические основы проектирования личностно ориентированного обучения» (Н. А. Алексеев, 1997 г.), «Актуальные проблемы теории содержания профессионально-педагогического образования» (П. Ф. Кубрушко, 2002 г.) и др.

В настоящее время готовятся к защите, например, такие докторские диссертации как «Теория и технологии интенсификации творчества в профессиональном образовании», «Модернизация муниципальной системы образования» и др. Можно отметить и первые кандидатские диссертации: «Формирование процессуально-методических умений при подготовке инженеров-педагогов» (В. П. Косырев, 1991 г.), «Развитие технического творчества учащихся в процессе сбора научно-технической и патентной информации» (С. А. Новоселов, 1992 г.). Последняя была развита до крупного исследования, защищенного в виде докторской диссертации «Педагогическая система развития технического творчества в учреждении профессионального образования» в 1997 г.

Все диссертационные исследования выполнены на базе профессиональных училищ, лицеев, колледжей, средних школ, педагогических и профессионально-педагогических вузов. Тематика диссертационных исследований была направлена главным образом на развитие начальной, средней и высшей профессиональной школы. Результаты, полученные в ходе проведенных исследований, вносят ощутимый вклад в совершенствование, укрепление и развитие учебно-воспитательного процесса образовательных учреждений, в особенности тех, которые входят в состав УМО высших и средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию.

Интересна география диссертационных исследований, представляемых к защите. По докторским – это работы из Харькова (Т. А. Дмитренко), Алматы (Б. К. Моминбаев), Бухары (Е. А. Михайлычев), Тюмени (Н. А. Алексеев), Ярославля (В. Ф. Шевчук), Москвы (А. Н. Лейбович, П. Н. Новиков, П. Ф. Кубрушко, А. З. Тенчурина, Н. С. Пряжников), Нижнего Новгорода (К. Я. Вазина), Саратова (Г. И. Железовская), Уфы (В. Л. Бенин, Штейнберг В. Э., Р. А. Фатыхова), Челябинска (Аменд А. Ф., З. М. Большакова, Р. А. Литвак), Омска (С. А. Маврин), Екатеринбурга (К. М. Левитан, А. В. Моисеева, В. Б. Полуянов, В. Ф. Шолохович, И. Г. Пустильник), Ижевска (Ю. Н. Семин), по кандидатским – даже специалисты из Израиля (И. Райз), Великобритании (А. Гутерман), многих городов России.

Еще более интересна перспектива работы диссертационного совета.

Во-первых, это связано с тем, что открыта новая, наиболее близкая к профилю РГППУ специальность – 13.00.08 Теория и методика профессионального образования (инженерно-педагогическое образование).

Во-вторых – с тем, что только в аспирантуре РГППУ, а также в качестве соискателей в университете, работающих над диссертационными исследованиями, более 100 человек.

В третьих, в наше изменяющееся время требуется эффективное изучение таких важнейших вопросов как обновление и совершенствование содержания непрерывного профессионального образования (включая трансформацию образовательных систем в новых социально-экономических условиях, теорию современного непрерывного образования в условиях информационно-технологического развития общества, научные основы преемственности и научно-методическое обеспечение начального, среднего и высшего профессионального образования), разработка единых образовательных программ общего среднего и начального профессионального образования, состыковка стандартов образования между ступенями профессионального образования и т. д. Важнейший комплекс проблем связан с разработкой вопросов теории и практики воспитательной работы, прежде всего со сложной молодежью в системе начального и среднего профессионального образования.

Перечень подобных проблем со временем будет только возрастать и конкретизироваться, но тон настраивает и на оптимизм, так как ученые, пред-

ставляющие учебные заведения УМО по профессионально-педагогическому образованию, все более активно участвуют в разработке научных проблем, имеющих опережающее значение. Это в первую очередь относится и ко всему комплексу вопросов педагогики профессионального образования.

В целом, можно сказать, что силами УМО по ППО совместно с работой специализированного диссертационного совета удалось создать в Российской Федерации единое образовательное пространство в области подготовки педагогических кадров высшей квалификации для начального, среднего профессионального и высшего профессионально-педагогического образования.

Однако следует признать, что этой работы крайне недостаточно. Остепененность кадров среднего и, особенно, начального профессионального образования крайне низка. Иногда в целых регионах счет кандидатов наук идет на единицы. Таким образом в стране пока нет той критической массы творческого потенциала, которая бы обеспечила содержательное развитие системы НПО не только на ближайшие годы, но и на отдаленную перспективу.

Возьмем другой проблемный аспект в деятельности советов. Идея личностно-ориентированного подхода, она пронизывает практически всю теорию и практику образования, подготовки специалистов различного профиля и получила серьезное методологическое, теоретическое обоснование в педагогической науке.

Мы полагаем, что, и работа диссертационных советов не может стоять на обочине этого направления, связанного с аттестацией научно-педагогических кадров. «Работа выполнена самостоятельно» – этот пункт в заключении диссертационных советов был предусмотрен в действующих положениях ВАК, хотя, справедливости ради, мы не всегда уделяли ему достаточное внимание. Здесь действуют объективные и субъективные причины. К числу первых можно отнести неопределенность понятия «самостоятельное» выполнение диссертационной работы. Особенно в тех случаях, кстати, редко учитывающихся, когда речь идет о руководителях высокого ранга, о предпринимателях, о политических деятелях разного уровня, для которых ученая степень – один из элементов необходимого для них имиджа, но слабо связанного с их научной, профессионально-педагогической деятельностью и т. п.

Можно только приветствовать позицию ВАК РФ, который приглашает на заседание своих экспертных советов некоторых представителей указанных выше категорий соискателей, защитивших докторские диссертации, для дополнительного собеседования и определения тем самым их личного вклада в проведенное исследование.

К числу субъективных факторов мы относим определение степени освоения соискателем того материала, который изложен в защищаемой работе, его способность и умение довести основные идеи диссертации до членов диссертационного совета в соответствующей для подобного акта форме.

В практике наших диссертационных советов были несколько печальных случаев, когда выступление соискателя, его ответы на вопросы были настолько несостоятельны, беспомощны, что мы были вынуждены либо голосовать против, либо снимать диссертации с защиты не доводя их до голосования. Самоостоятельность выполнения подобных кандидатских и даже докторских работ вызывала большие сомнения.

В связи с этим, особое внимание мы уделяем процессу приема диссертации к защите. Мы рассматриваем этот акт не с формально-процедурных, а именно с личностно-ориентированных позиций. Собеседование с подающим заявление – абсолютно необходимое условие для принятия решения еще до того момента, как работа будет направлена на предварительную экспертизу. У нас три основных критерия в оценке перспектив соискателя. *Первый* – умение сформулировать ведущую педагогическую идею. Это очень не простое задание! Даже соискатели докторских степеней не всегда в состоянии четко, лаконично изложить суть защищаемой ими позиции.

Второй критерий – способность четко и лаконично доказать новизну, оригинальность авторской концепции (для докторов) или выдвигаемых на защиту положений (для кандидатов).

Третий критерий – научно-педагогическая эрудиция: владение понятийным аппаратом, знание авторов исследований, близких к теме диссертации.

Подчеркиваем, что все это должно выясниться и выясняется в процедуре непринужденной беседы, никак не напоминающей очередной экзамен. Нередко в процессе такого собеседования соискатель сам приходит к выводу о необходи-

мости дальнейшей доработки диссертации, о более серьезном изучении ее содержания, как это не парадоксально звучит!

Мы не стали бы акцентировать внимание на этой стороне проблемы, если бы не сталкивались с некоторыми суждениями, выражаемыми в следующей формуле: «Защищается диссертация, а не соискатель»; «Диссертация – показатель зрелости соискателя», «Первична – диссертация, а личность соискателя, все же вторична».

Защищаемый нами персонально-личностный подход в организации процесса защиты диссертаций различного уровня дал неожиданно, а может быть и вполне предсказуемо, интересный результат.

Соискатели докторских степеней значительно помолодели. За последние несколько лет у нас успешно (можно сказать блестяще!) защитило докторские диссертации 7 преподавателей высших учебных заведений в возрасте 30 с небольшим – 40 лет. Заметим утвержденные ВАК. Если учесть, что возраст докторов педагогических наук по России в целом составляет в пределах 50–60 (и более!) лет, то «омоложение» педагогической науки можно только приветствовать.

Мы полагаем, что наш критерий – обязательное «проживание» диссертационной работы соискателем, его эрудиция, достоверность и убедительность полученных результатов, творческая направленность, нравственно-этическая зрелость личности, вполне себя оправдывает и, несомненно, служит делу становления современной педагогической науки.

Члены совета не могут не учитывать социальный и профессиональный облик соискателя. Вряд ли можно доказывать, что появление на трибуне вчерашнего молодого аспиранта, учителя школы, преподавателя вуза, руководителя образовательного учреждения, управления образования, работника органов внутренних дел, не сказывается на формировании психологической, эмоциональной установки членов диссертационного совета в оценке уровня его подготовленности, научно-педагогической зрелости.

Да, существуют единые требования, критерии, определяемые нормативными документами ВАК. Но разве можно исключить «человеческий» фактор, разве можно считать в данном случае личностно-ориентированный подход ничего не значащей декларацией?

Нет, мы не скрываем, что характер задаваемых членами диссертационного совета вопросов, их тональность, и даже внутренняя оценка помогают создавать обстановку высокой требовательности с максимальной доброжелательностью и объективностью общего заключения.

Как правило, на каждой защите половина членов совета задают вопросы, причем по существу работы, а $\frac{1}{3}$ выступлений – в дискуссии. В педагогике (как и в истории) существует два понятия: педагогический объективизм и педагогическая объективность. Объективизм означает бесстрастное, равнодушное, «компьютерное» отношение, формальную фиксацию фактов и явлений.

Педагогическая объективность предполагает пристрастное, в лучшем смысле этого слова, отношение, в основе которого поиск достоинств, лучших сторон личности, деятельности. Педагогическая объективность – основное кредо наших советов.

Феномен научной «акселерации» молодых ученых объясняется с нашей точки зрения сочетанием трех факторов, специфичных именно для деятельности наших советов. *Первый* – система целевых «заказов» наших советов, о которой мы уже писали выше. Молодые кандидаты наук получают дополнительный стимул, зная, что работают на проблему, определенную диссертационным советом как стратегическую для развития научных исследований с учетом потребностей региона, вуза, ранее накопленного научного потенциала.

Естественно, они чувствуют себя в подобной ситуации психологически защищенными с точки зрения не только научной, но и профессиональной востребованности.

Второй фактор – помощь молодым кандидатам наук в организации научного руководства начинающими соискателями из числа учителей-практиков, талантливых выпускников вузов через систему методологических семинаров, лекций, проводимых членами диссертационного совета, содействием в публикациях на уровне центральных изданий и пр.

В наших советах существует негласное предложение выходящим на защиту будущим докторам наук иметь 1–2 защищенных соискателей (аспирантов), что облегчает определение значимости их вклада в педагогическую науку, создание новых направлений и школ. Подчеркиваем, что это негласное, рекомендательное предложение, не нарушающее ни одного пункта положения ВАК, но,

наоборот, конкретизирующее по нашему мнению, некоторые общие формулировки в оценке качества диссертации и доли соискателя докторской степени. Заметим, что у наших диссертационных советов число «внуков», то есть защитившихся под научным руководством наших «выпускников» насчитывает более двух десятков. И в этом мы также видим определенные и весьма желательные тенденции.

Третий фактор связан с некоторой парадоксальностью современного бытия. Сложная социально-экономическая ситуация, мизерный уровень оплаты научных сотрудников, падение престижа учительской профессии, обусловленное, прежде всего экономическими условиями – с одной стороны. Высокий уровень общественной востребованности образования, социальная престижность образованного человека, носящего ученое звание, имеющего ученую степень – с другой.

Необходимость оплаты консультативных услуг, вхождение процесса подготовки и аттестации научных кадров в систему экономических (рыночных) отношений, в сочетании и с низким уровнем материального обеспечения многих (но не всех!) соискателей – с одной стороны. Возможность раскрыть свой творческий потенциал, серьезные карьерные ожидания востребованности молодых, ищущих исследователей, гуманистическая и личностно-ориентированная направленность системы образования, определяющая свободу самовыражения личности – с другой.

Система персонально-ориентированных, эксклюзивных заказов определяется президиумами наших диссертационных советов, включающих в себя председателя, заместителя, ученого секретаря и двух-трех наиболее опытных, авторитетных членов совета. Заметим, что решения президиума утверждаются на ближайшем заседании диссертационного совета.

Большое внимание мы уделяем процедуре предварительного обсуждения диссертации на заседаниях выпускающей кафедры. Попутно заметим, что нам не вполне ясен смысл новации положения ВАК о том, что на автореферате следует указывать лишь то учебное заведение, или научное учреждение, где диссертация выполнена без указания того подразделения, которое данную работу апробировало и представило к защите.

В отдельных случаях, мы предлагаем соискателям из других учебных заведений пройти повторную предзащиту на кафедрах наших университетов, чтобы создать достаточный «запас прочности» для диссертанта на предстоящей защите. Подчеркиваем: согласие на повторную предзащиту должно быть обязательно добровольным, но никак не вынужденным.

Повторная предзащита проводится на общественных началах и не предусматривает никаких денежных затрат ни самого соискателя, ни той организации, которую он представляет.

В целях экономии средств и сил, затрачиваемых нашими советами на организацию предзащит, мы приглашаем в качестве неофициальных оппонентов тех членов диссертационного совета, которым в дальнейшем будет предложено стать официальными экспертами и возможными официальными оппонентами по рассматриваемой кандидатской или докторской диссертации. Предварительная экспертиза – одно из важнейших условий качественной аттестации молодых исследователей. Это позволило нашим советам на протяжении более десяти лет избегать печальных ситуаций отклонения представляемых ВАК диссертационных исследований как докторского, так и кандидатского уровня.

При этом следует отметить, что все более часто на стадиях предварительной экспертизы приходится сталкиваться с соискателями, которые, не нарушая формальных положений, фактически не соответствуют уровню докторских исследований. Например, основные публикации изданы только в своем регионе, тиражи монографий и пособий – 70–100 экземпляров, пособия имеют гриф вуза, который представляет соискатель. В таких случаях, фактически, речь идет лишь о «самообслуживании», об обеспечении акта защиты диссертационного исследования. Представляющего при этом лишь его областной (региональный) уровень. Наши советы отклоняют такие работы либо на стадии предварительной экспертизы, либо, что значительно чаще, до нее. Но следует заметить, что эти же работы защищаются где-нибудь в другом городе. Опасность таких последствий мы видим не в самом акте защиты в другом диссертационном совете (прямо скажем не очень высокого рейтинга), а в том, что после утверждения в ВАКе таких работ их авторы участвуют уже в создании себе подобных диссертационных советов. И это ведет к системному, запрограммированному снижению качества принимаемых к защите работ.

В связи с этим следует всячески приветствовать то, что появился ВАКовский перечень журналов, в которых рекомендуется публикация основных положений докторских исследований. Однако в этом перечне лишь тридцать журналов, которые в разной степени могут быть отнесены к педагогическому профилю. И в этом видится определенная искусственность преграды на пути защиты докторских работ по педагогике. А нужны не искусственные преграды, а система общепринятых критериев, обеспечивающих качество исследований и их защит.

В качестве предложений по расширению списка «ВАКовских» журналов можно было бы рассмотреть например, журналы региональных отделений РАО, т. е. журналов Уральского, Поволжского, Южного, Северо-Западного, Сибирского и Центрального отделений РАО, которые давно показали свой профессионализм и достаточную требовательность. В таком решении просматривался бы системный подход, исключающий случаи, когда какой-то журнал, издаваемый, например, в региональном вузе, может быть средством иногда и неоправданного продвижения сферы влияния этого отдельно взятого вуза (сказанное разумеется не относится к вузам типа Московского или Санкт-Петербургского университетов).

Необходимо понять и еще одну из чрезвычайно важных проблем в деятельности диссертационных советов. Она заключена не только в необходимости единства исполнения требований, определяемых положениями ВАК России, но и в единстве тех научно-педагогических, психолого-нравственных позиций, которые направлены на их реализацию в практической деятельности диссертационных советов различных учреждений, территорий. Условно говоря, необходимо добиваться единого «диссертационного» поля-пространства, в котором действовали бы единые (не единообразные!) взгляды, установки, ценностные ориентации.

Опыт взаимодействия наших диссертационных советов подсказывает, что подобного взаимодействия можно добиться, если у председателей, актива советов существует понимание, готовность и профессиональный интерес, направленные на объединение усилий, на оптимизацию решения государственных проблем роста научно-педагогических кадров с позиций личностной заинтересованности и взаимообогащения.

Мы не готовы давать какие-либо рекомендации. Нас свел во многом счастливый случай. Наше длительное сотрудничество началось еще в 1993–94 гг. во время работы Е. В. Ткаченко в министерстве образования России. Тогда мы совместно стремились привлечь в науку учителей-практиков, руководителей школ, органов управления образованием через систему региональных и межрегиональных семинаров, научно-практических конференций, публичных защит авторских технологий и пр. Именно в то время мы разрабатывали идею защиты «учительских диссертаций», которая позднее нашла свое отражение в практике работы наших Советов и в подготовке магистров образования по различным отраслям педагогического и психологического Знания.

В таких подходах мы видим решение важной государственной задачи – реализацию закона РФ об образовании через научное обеспечение его стратегических задач (обеспечение практических механизмов реализации процессов гуманизации, демократизации, гуманитаризации образования, разработка личностно-ориентированных траекторий развития, обучения, воспитания, формирования творческой личности и т. д.) при этом важно – что делается это с участием ведущих практических работников образования, способных ставить и решать творческие и научные задачи.

Тем самым, в какой-то мере, снимается и противоречие между возможностями, которые дает Закон об образовании РФ (версии 1992 и 1996 г.) и неготовностью учителя массовой школы к практической реализации этих возможностей.

Но самое главное, многие вопросы мы сумели согласовать, договориться о единстве требований и подходов к организациям защит, оформлении научной документации. Для примера остановимся на двух позициях.

Нас давно смущали формулировки актуальности исследований. Не секрет, что соискатели во многом ориентируются на авторефераты своих предшественников, тиражируя далеко не бесспорные традиционные взгляды и подходы к оформлению научного аппарата.

Мы, например, ориентируем проходящих через наши советы соискателей на четкую дифференциальную актуальность проблемы и темы исследования, исходя из того, что актуальность проблемы далеко не всегда доказывает актуальность темы исследования.

Поэтому мы предлагаем выделять три уровня актуальности: социально-педагогический (противоречия требованиям общества и состоянию образования); научно-педагогический (противоречия научно-исследовательского характера); научно-методический (противоречия между теорией и практикой образования).

Такой подход дает возможность более четко формулировать методологическую и теоретическую базу исследования, доказывать его научную новизну и теоретическую значимость. Важно подчеркнуть, что речь идет не о противоречиях вообще, а именно о диалектике процессов и явлений.

Не менее сложна и формулировка проблемы. Многие соискатели ограничиваются лишь постановкой вопроса, забывая при этом, что всякая проблема – вопрос, но не всякий вопрос – проблема. Например: «Какова технология повышения познавательной активности старших школьников?» – типичный образец подобных формулировок. В то время как проблема данного исследования заключалась в выборе технологий развития познавательной активности, адекватных возможностям интеллектуального развития старших школьников.

За последние годы мы сумели преодолеть этот момент и в оформлении научного аппарата диссертации.

Еще более сложной задачей для соискателей не только кандидатских, но и докторских степеней оказывается формулировка гипотезы исследования, при которой авторы явно не учитывают мысль о том, что всякая гипотеза – предположение, но не всякое предположение – гипотеза. За последние годы сложился определенный стереотип изложения положений, при котором гипотеза обязательно начинается с союза «если»: «Если совместная деятельность школы и семьи, направленная на повышение самостоятельности при формировании социально-трудовых навыков у учащихся будет носить целенаправленный характер; если дополнительные формы работы будут обеспечены педагогической технологией, направленной на повышение эффективности работы школы и семьи в этом направлении...» и т. п.

Мы приводим всего лишь фрагментарную иллюстрацию подобных гипотетических «предположений», которые приобрели стереотипный, шаблонный характер.

Наши советы руководствуются при определении степени гипотетичности предположений классической формулой-афоризмом: «Гипотеза – это леса, ко-

торые возводятся при строительстве здания. После завершения строительства, леса убираются. И нельзя леса принимать за построенное здание».

Мы убеждены, что именно педагогическая гипотеза должна преимущественно носить характер конструкции, то есть быть ближе к концепции, в которой достаточно определенно указаны возможные элементы, связи между ними, тенденции и процессы. В педагогической гипотезе вполне уместно, с нашей точки зрения, употребление таких терминов, как «вероятно», «возможно», «должно быть» и т. п. И это не абстрактно-теоретический разговор. С таких позиций намного легче определять и новизну, и теоретическую значимость, и формулировки выдвигаемых на защиту положений.

Разумеется, не может быть и речи о запрете на союз «если». Но он должен лежать в логике проблемы, темы, а не тиражироваться в любом контексте. Подчеркиваем, мы ведем речь о согласовании позиций наших советов, а не о директивных предписаниях.

В последних положениях ВАК отменен такой раздел заключения диссертационного совета как квалификационные признаки диссертации. У нас это не вызывает никаких возражений, так как определение этих признаков носило, если сказать откровенно, формальный характер. Но неопределенность таких заключительных формулировок, как «значительный» (для кандидатских) или «крупный» вклад, или «новое направление» (для докторских) в педагогической науке вызывают сомнения. Нам думается, что это произошло не случайно. Очень трудно отделить одно от другого. Многое определяется на интуитивном уровне, без конкретной системы показателей, критериев. Именно эта неопределенность и побудила нас выделить (в чисто рабочих целях) некоторые показатели, помогающие ориентироваться в указанных выше признаках.

«Значительный вклад» (кандидатский уровень) характеризуется в самом общем виде как квалификационная работа, включающая в себя глубину описания известного, нахождение и исследование нового *явления* или *процесса*, имеющее как теоретическое, так и практическое значение. Предусматривается: авторская трактовка известных понятий, меняющая взгляд на известное явление; исследование глубинных процессов, порождающих явления; установление этапов, периодов развития педагогического явления, механизмов, движущих сил и его развития; систематизация определенной области конкретного педагогического

Знания; исследование тенденций развития педагогического явления, его синергетики.

«Крупный вклад» характеризует масштабы исследования, связанного с поиском, описанием закономерностей развития педагогической науки и практики.

Предусматривается наличие авторской концепции исследования; введение в научный аппарат дефиниций категориального уровня; исследование закономерностей, имеющих междисциплинарный, межнаучный характер; нахождение и описание закономерностей, определяющих стратегию развития педагогической науки, инновации в педагогической практике; генезис научно-педагогической мысли и педагогической практики.

Естественно, некоторые показатели могут пересекаться, здесь возможна инверсия, но главное, они служат для нас исходной точкой в отсчете научно-теоретической и практической значимости защищаемой диссертации.

Мы вполне допускаем, что в каждом из диссертационных советов есть свои чисто рабочие критерии, которые, тем не менее, органично вписываются в общие критерии, не имеющие, однако, конкретной системы показателей. С одной стороны это открывает возможность для творческого подхода к оценке самой диссертации (на учет личности соискателя мы уже обращали внимание), с другой – затрудняет экспертизу качества. Истина, как всегда, лежит где-то между ними.

Изложение указанных выше позиций мы рассматриваем как приглашение к разговору о тех проблемах, с которыми сталкиваются председатели и члены многих диссертационных советов Российской Федерации, в которых могут и должны быть соответствующим образом организованы защиты диссертационных исследований, развивающих педагогическую науку и обеспечивающих реальное развитие российского образования.